

Peter Alheit

"Polityki dyskursu" - całościowe uczenie się jako postmodernistyczna gra o władzę? : (na przykładzie sytuacji w Niemczech)

Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja : kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej nr 4 (52), 87-97

2010

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

PETER ALHEIT

Uniwersytet w Getyndze, Niemcy

„Polityki dyskursu” – całożyciowe uczenie się jako postmodernistyczna gra o władzę? (Na przykładzie sytuacji w Niemczech)

Powszechnie wiadomo, że „całożyciowe uczenie się” nie jest pojęciem ściśle teoretycznym. Do dziś pozostaje mgliste i nawet historia jego powstania nie wyjaśnia zbyt wiele. Niezależnie od tego, nie traci ono na popularności – a już z pewnością nie w Niemczech (zob.: Alheit, Dausien 2002; Field 2000; Alheit, von Felden 2009). Jednakże aura znaczeniowa tego podwójnego pojęcia – przynajmniej w Niemczech – pozbawiona jest wdzięku. „Całożyciowe uczenie się” brzmi nudno, wręcz staroświecko i – jak dotąd – brak mu jakichkolwiek inspiracji w warstwie pojęciowej i programowej. Ponad połowa komunikatów, artykułów, komentarzy i odnoszących się do niego oświadczeń nie ma charakteru naukowego w klasycznym tego słowa znaczeniu i lokuje się w dziwacznej, „szarej strefie” pomiędzy nauką, praktyką i polityką, utrudniając prawomocne wykorzystanie tradycyjnego instrumentarium badań empirycznych (zob.: Field 2000).

Mimo to – choć być może ryzykowne jest stawianie takiej hipotezy już na początku – mówienie o całożyciowym uczeniu się przynosi konkretne efekty. Mowa tu nie tylko o seniorach odwiedzających centra edukacji dorosłych, przedszkolach wypełnionych dziećmi, które dopiero co wykroczyły poza diadę „matka–dziecko”, placówkach „najeżonych” technikami uczenia się, mającymi napędzać ludzkie działania aż do późnej starości itp., ale też o sposobach tworzenia specyficznego „środowiska dyskursu”, zmieniającego edukacyjny krajobraz współczesności (*educational landscape*).

Pojęciem, które jak żadne inne zdominowało kulturę debat w naukach społecznych na przestrzeni ostatnich trzydziestu lat, jest pojęcie „dyskursu”. Z jednej strony jest ono czymś w rodzaju biznesu z etykietą „całożyciowe uczenie się”, używanego w sposób

dewaluujący samo uczenie się i wykorzystywane do opisu zjawisk, niemających z nimi nic wspólnego. Krytyczne artykuły, takie jak *Gadanina o dyskursie* (*Das Gerede vom Diskurs*) zamieszczony w *Austriackich Zeszytach Nauk Historycznych* (*Zeitschrift für Geschichtswissenschaft*), nie są rzadkością i w powodzi publikacji prezentujących odmienne poglądy w tej kwestii wydają się zasadniczo usprawiedliwione. Jednakże pojęcie dyskursu wcale nie jest nudne. Jest pełne wdzięku. Dzieje się tak nie tylko dlatego, że podejmują je uznani teoretycy, od Habermasa do Foucaulta, lecz także dlatego, że oznacza ono obszar studiów, które – z zachowaniem całej rezerwy metodologicznej – są pełne wyzwań i warte podejmowania wysiłku.

W dalszej części tekstu zaprezentowana zostanie skrótowo koncepcja analizy dyskursu w tradycji Michela Foucaulta oraz zarys wyników naszych bieżących badań (1). Wbrew pewnym obiekcjom wobec metodologicznej precyzji prac M. Foucaulta, niektóre z jego pomysłów są o wiele bardziej inspirujące niż na przykład inteligentne i bardziej spójne koncepcje J. Habermasa. Oto bowiem kolejne pojęcie wprowadzone przez M. Foucaulta udowadnia swą przydatność, pojęcie, które rozwijał w swych późnych pracach i które niezwykle dosadnie wyjaśnia wpływ dyskursu całożyciowego uczenia się na politykę edukacyjną w Niemczech – pojęcie rządomyślności (*governmentality*)¹ (2). Z pewnością niemożliwe jest przeprowadzenie w tym tekście wysoce zróżnicowanej egzegezy myśli M. Foucaulta, choć można przyjrzeć się pewnym jego odkryciom, które posłużą jako instrumenty analizy planowanej w trzeciej części tekstu. Na przykładzie interpretacji pojęć „uczenia się” i „równych szans edukacyjnych” pragnę wykazać, dlaczego debata o całożyciowym uczeniu się, zwłaszcza w wymiarze politycznym, musi zostać poddana rzeczowej krytyce (3). Esej kończy się krótkim podsumowaniem (4).

1. O jakości dyskursu całożyciowego uczenia się

Oczywiście nie należy spodziewać się systematycznej egzegezy pojęcia dyskursu w tym tekście, gdyż nie ma tu na nią miejsca. Niezwykle przydatna praca ukazująca analizę dyskursu z perspektywy socjologii wiedzy, którą można polecić zainteresowanym, to wartościowe studium R. Kellera (2005). To, co szczególnie mnie interesuje, to

¹ Za: Lemke (2007), „rządomyślność” to semantyczne połączenie rządzenia (franc. *gouverner*) i sposobów myślenia (franc. *mentalité*), co sygnalizuje, że nie jest możliwe badanie technik władzy bez analizy podtrzymującej je racjonalności politycznej. Foucault używa pojęcia „rządzenie” w szerokim sensie, wyraźnie odsyłającym do starszego znaczenia tego terminu i wskazującym na bliski związek między formami władzy i procesami upodmiotowienia. Choć słowo „rządzenie” ma dziś znaczenie wyłącznie polityczne, Foucault pokazuje, że aż do osiemnastego wieku problem rządów stawiano w kontekście ogólniejszym. Pojęcie rządzenia dyskutowane było nie tylko w traktatach politycznych, ale także w tekstach filozoficznych, religijnych, medycznych i pedagogicznych (przyj. A.N.).

kwestia jakości dyskursu, która od zawsze stanowiła dla mnie wyzwanie jako dla badacza biograficznego z uwagi na „relatywny brak podmiotu”, foucaultowską „subiektywizację” (*subjectivising*)². Poniższe rozważania są próbą wyjaśnienia tego stwierdzenia.

Rzeczywistość jest konstruowana. Od czasu tak zwanego „zwrotu konstruktywistycznego” w naukach społecznych i edukacji jest to stwierdzenie wręcz wyświechtane (zob.: Alheit, Dausien 2000). Radykalni konstruktywiści wskazują na zwrotny charakter aktywności mózgu, odnosząc to do jednostek. Ten „genetyczny indywidualizm” który sięga do późnych i środkowych prac J. Piageta, jest paradygmatem opartym na poważnych psychologicznych teoriach uczenia się, które są znaczące w odniesieniu do podejmowanego tu tematu.

Jako badacz zajmuję się empiryczną eksploracją biografii od ponad 25 lat. Moje doświadczenia pokazują mi, że umiarkowany konstruktywizm jest wiarygodny i że warto do niego sięgać. Pojęcie biograficzności (*biographicity*) jest tego doskonałym, wręcz modelowym przykładem. Wszyscy ludzie, na swój sposób i w zgodzie z wymaganymi społecznie procesami uczenia się, muszą nabyć zdolności niezbędnych do włączania (lub ignorowania jako nieznaczące) nowych doświadczeń w struktury doświadczeń już posiadanych tak, aby sprostać wyzwaniom życia w warunkach społeczeństw późnej nowoczesności (zob.: Alheit 1993; Alheit, Dausien 1996; 2000). Nie chodzi przy tym o dane biograficzne, które respondenci nam, badaczom, udostępniają (*inputs*), ale o specyficzny sposób posługiwania się nimi (*intakes*), którego naturę możemy zrozumieć tylko w świetle wewnętrznej logiki doświadczeń biograficznych już posiadanych. „Biograficzność” to rodzaj osobistego kodu, na którego podstawie porządkujemy nowe doświadczenia, to nasz własny indywidualny język doświadczania, na który musimy „przekładać” nowe wyzwania tak, by im sprostać. Co do zasady, ten sposób postępowania jest wspólny dla każdego procesu uczenia się. Zatem teza, iż każde uczenie się jest w pewnym sensie biograficzne, bo jego zasadnicza struktura pozostaje w związku z fenomenem biograficzności, nie jest wcale nazbyt ryzykowna.

W tym znaczeniu Foucaultowski „podmiot” (*ten, który się poddaje/jest poddany*) rzeczywiście nie ma zbyt wiele wspólnego z aktywną zdolnością biograficznego konstruowania siebie i świata. Być może krytyczny ogląd całożyciowego uczenia się sprawi, że niezbędna będzie korekta tego konstruktywistycznego eufemizmu. Jedną z problematycznych właściwości dyskursu, przypisywana mu przez M. Foucaulta – jego selektywność (*selectivity*), pozostaje w ścisłym związku z dyskursem całożyciowego uczenia się. Zaskakująca prognoza problematycznych konsekwencji dyskursu całożyciowego uczenia się, opublikowana przez OECD już w 1997 roku, przekonująco i jasno przedstawia ten rodzaj wykluczenia.

² Mowa tu o rozwijanej przez M. Foucaulta idei podmiotowości (za: McGuire 2008) – *subiektywizacja jaźni przez jaźń zawiera nieskończone obiektywizacje jaźni dokonywane przez jaźń. Innymi słowy, podmiot nie doświadcza siebie po prostu jako podmiotowości poznającej, działającej czy moralnej, ale konstituuje siebie jako konkretny podmiot poznawczy, praktyczny czy moralny* (przyp. A.N.)

Dla tych, którzy mają za sobą dobre doświadczenia edukacyjne i postrzegają się jako zdolnych do dalszego uczenia się, kontynuacja tego procesu może być wzbogacającym doświadczeniem, wzmacniającym dodatkowo poczucie kontroli nad społeczeństwem i własnym życiem. Jednakże ci, którzy są wykluczeni z procesu edukacji lub dokonali takiego wyboru, mogą doświadczyć z powodu generalizacji całonocnego uczenia się jedynie dodatkowej izolacji, odrzucenia ze świata „bogactw wiedzy”. Może to przynieść konsekwencje gospodarcze – w postaci niewykorzystanego kapitału zasobów ludzkich, czy wzrostu wydatków na świadczenia socjalne oraz społeczne – w formie wyalienowania i rozpadu struktur społecznych (OECD 1997, s. 1).

Zatem M. Foucault może mieć rację, twierdząc, że istnieje coś jeszcze „ponad” wymiarem aktorów sceny społecznej, instancja strukturalnie regulująca, która nadaje sprawom ten lub inny kierunek, czyli dyskurs. Powinniśmy się zatem przyjrzeć temu, jak owa „instancja” działa. Jednak z drugiej strony – czy w ogóle można przyznać całonocnemu uczeniu się status tak rozumianego dyskursu? Z pewnością jest wiele powodów, by tego nie robić, chociażby z uwagi na dość mglisty charakter pojęcia całonocnego uczenia się, lecz to właśnie jego rozproszony charakter daje możliwości wykorzystywania go jako instrumentu politycznej kontroli. To sprawia, że warto go przeanalizować.

2. O „rządomyślności” procesów całonocnego uczenia się

Na zainteresowanie zasługują polityczne konsekwencje, dotyczące bezpośrednio jednostek. Pomocna jest tu koncepcja „rządomyślności” M. Foucaulta. Idea ta zrodziła się w trakcie serii jego wykładów w latach 1977–1978 w *Collège de France*, jako korekta wcześniejszej koncepcji architektury złożoności relacji wiedzy i władzy, rozwijanej w książce *Nadzorować i karać* (Foucault 1976, wyd. polskie 1993), czy w *Woli wiedzy* (Foucault 1977, wyd. polskie 1995)³. Tematem serii wykładów była genealogia nowoczesnego państwa, rozumiana przez niego nie jako nowa, funkcjonalna, instytucjonalnie i administracyjnie spójna struktura, ale – używając jego własnych określeń – jako „mechanizm totalizacji” (Foucault 1987, s. 248).

Podobnie jak N. Elias (1969), M. Foucault interesuje się symultanicznym, długofalowym procesem rozwoju nowoczesnej państwowości i nowoczesnej podmiotowości. Tak jak u N. Eliasa pojęcie cywilizacji obejmuje do pewnego stopnia zarówno stawanie się podmiotem, jak i tworzenie się państwa, tak u Foucaulta pojęcie rządu

³ *Wola wiedzy* w wydaniu polskim stanowi jedną z trzech części *Historii seksualności* (przyp. A.N.).

jest rozumiane podobnie (*government*). W odróżnieniu od Eliasa, który dostrzega w tym procesie pewną logikę rozwojową, M. Foucault koncentruje się na analizie heterogeniczności i braku ciągłości w „sztuce rządzenia” (Foucault 2000, s. 42). W samym centrum lokuje interesującą obserwację, że nowoczesne państwo jest efektem związku „politycznych” i „duszpasterskich” technik władzy (Foucault 1987, s. 248). Co to oznacza?

„Władza duszpasterska” w rozumieniu M. Foucaulta to koncepcja zaczerpnięta z chrześcijaństwa, wyrażająca związek między „pasterzem i jego trzódką”, swoisty „rząd dusz” (*government of souls*) (tamże, s. 249). Historycznie genezą tej idei jest przekształcenie chrześcijaństwa z wczesnośredniowiecznej wspólnoty żarliwie religijnych ludzi w masowy kościół, w którym chrześcijański styl życia mógł być długoterminowo zabezpieczony, gdy jednostki były przygotowane na przejęcie osobistej odpowiedzialności za własne zbawienie. Ta nowa forma samokontroli miała być ćwiczona w ramach instytucji spowiedzi, początkowo odbywającej się raz na rok, później z narastającą częstotliwością. „Władza duszpasterska” oznacza zatem, że jednostka zaczyna „zarządzać się” samodzielnie (*rule himself*) (zob.: Hahn 1982; 1987; Alheit, Hanses 2003).

Na przestrzeni szesnastego i siedemnastego wieku tak rozumiana rządomyślność zaczyna – zdaniem M. Foucaulta – ulegać zeświecczeniu i rozszerzeniu (Foucault 2000). Suwerenność zasad zaczyna oddzielać się od osoby „księcia”, stając się abstrakcyjnym zadaniem każdej jednostki. M. Foucault szczególnie interesuje się tym, jak zmieniały się techniki dyscyplinowania, mechanizmy zapewniania bezpieczeństwa i związek między państwem a gospodarką. Jego diagnoza końcowa koncentruje się na „generalizacji form ekonomicznych” (tamże, s. 261), która doprowadziła do dwóch drastycznych konsekwencji: kontroli poddane zostały pozaekonomiczne obszary stosunków społecznych i potrzeby jednostek (w tym także kwestie związane z uczeniem się i rozwojem), stawiając współczesną politykę, „przed nieustającym trybunałem ekonomicznym” (za: Lemke, brak daty, s. 9). Wyznacznikiem fenomenu rządomyślności pozostaje jednak fakt, że w nowoczesności takie techniki władzy i rządzenia działają tylko wtedy, gdy podmioty, których to dotyczy, wytworzą komplementarne „techniki siebie” (*self techniques*), powiązane z technikami rządzenia. Właśnie na styku tych zjawisk pojęcie dyskursu zaczyna zyskiwać na znaczeniu.

Można to pokazać na wybranych przykładach. Fragment głośnego, modelowego programu państwowej konferencji na temat całonocnego uczenia się, a zwłaszcza jego część dotycząca *Odpowiedzialności własnej i samokształcenia jednostki w procesie uczenia się* (Bund-Länder-Konferenz 2001, s. 8 i n.), dostarczają zaskakująco precyzyjnych informacji na temat współczesnego rozumienia całonocnego uczenia się. Już samo wprowadzenie jest symptomatyczne:

Wyznawanie idei Lifelong Learning wymaga czegoś więcej niż tylko przewyższenia przekonania, że wraz z końcem edukacji przygotowującej do zawodu następuje koniec uczenia się. (...) Wezwanie do całonocnego uczenia się wiąże się raczej z potrzebą zmiany spojrzenia na samo uczenie się, zmian po stronie nauczy-

cieli i ich profesjonalizmu, a po stronie uczących się – uczenia się sztuki uczenia się (Bund-Länder-Konferenz 2001, s. 8)⁴.

Powyższe sformułowania wymagają poważnego potraktowania. Mowa tu o „wyznawaniu idei całościowego uczenia się”. Nawet w przypadku całkowitego braku znajomości religii, jest rzeczą jasną, że sformułowanie to ma w sobie coś z opisywanej przez M. Foucaulta władzy duszpasterskiej. Pojęcie „wyznania” w socjologii religii charakteryzują: cyklicznie powtarzalne działania, ciągłość poczucia przynależności w danym kontekście (wspólnota religijna), ideologia (przekonania religijne) i praktyki (nabożeństwa), a także stabilizowanie podstawowej orientacji jednostki i zbiorowości (Hahn 1982). Nie wydaje się to mieć wiele wspólnego z uczeniem się. Wzywa się tu podmioty do „zmiany postawy”, a więc do „nawrócenia”. Nie chcemy rozciągać tej interpretacji zbyt daleko i dowodzić jej niezwyklej bliskości ze sferą religii. Choć dokonana rekonstrukcja ma niewiele wspólnego z rozważaniami naukowymi nad całościowym uczeniem się, to z pewnością łączy się z Foucaultowskimi „technikami siebie”, których zadaniem jest dopełnienie technik rządzenia o subtelne formy rządomości (Foucault 1993, 2000). Spójrzmy więc dalej:

Nowego spojrzenia i odpowiedzi w kwestiach dotyczących 1) najlepszego możliwego organizowania uczenia się, 2) przydzielania zadań z uwzględnieniem jakości (relacji – przyp. AN) między nauczycielem a uczniem, 3) pytania, kto może, musi i powinien odpowiadać za wybrane procesy poznawcze wśród wielu form i możliwości uczenia się należy szukać w modelowym programie testowym (model test programme) (Bund-Länder-Konferenz 2001, s. 8).

Wydaje się, że mamy do czynienia z niezamierzoną zmianą tonacji. Czy chodzi o „możliwie najlepszą organizację uczenia się” czy o „wyznaczanie wysokiej jakości zadań”, co w kontekście koncepcji M. Foucaulta wiąże się z technikami rządzenia – oceną, pomiarem i zróżnicowaniem? Kto wyznacza standardy? Już na początku dyskusji ustanowiony został zewnętrzny punkt odniesienia usytuowany poza procesem uczenia się. Mamy do czynienia ze sztywnymi nakazami typu: „należy” wziąć odpowiedzialność, „należy” udzielić odpowiedzi. Kryje się za nimi podstawowy mechanizm rządzenia: „przekonania” i „nawracanie” z jednej strony (ześwieczona „władza duszpasterska”) oraz poddanie się (rozbudowywanie specyficznych „technik siebie”) z drugiej. Czy rzeczywiście jest to zgodne z dążeniem do samosterownego uczenia się (*self directed learning*)⁵?

⁴ Tłumaczenie z niemieckiego – P. Alheit.

⁵ Pojęcie *self directed learning* tradycyjnie tłumaczone jest w języku polskim jako „samokształcenie”, jednakże tradycja niemieckiej andragogiki, reprezentowana zwłaszcza przez J. Reischmanna, jest tu odmienna od tej anglosaskiej i dokonuje rozróżnienia między samokształceniem sterowanym zewnątrz i sterowanym wewnątrz, przez jednostkę. Aby uwypuklić znaczeniowe gry w obrębie tego pojęcia, analizowane przez Autora, na potrzeby niniejszego tekstu posłużono się tłumaczeniem dosłownym – samosterowne uczenie się (A.N).

Spójrzmy na to zdanie: *samosterowne uczenie wcale nie pozostaje w opozycji do uczenia się zewnętrznie kontrolowanego* (tamże, s. 9). Jest ono logicznie zdradliwe. Oznacza, że nawet będąc zewnętrznie kontrolowanym, można uczyć się w sposób, którym sami kierujemy. Idea dziwaczna, lecz możliwa do wyobrażenia. Oryginalny tekst daje nam jej pełny obraz:

Nawet w sytuacji zewnętrznie kontrolowanego nauczania, wykładu, czy innej sytuacji edukacyjnej, uczenie się przynależy do tego, kto podejmuje decyzje o uczeniu się. (...) Zewnętrzna kontrola uczenia się jest iluzją (tamże).

Czy to oznacza, że ludzie uczą się tego, czego chcą przez całe swoje życie? Czy nastąpiła jakaś tajemnicza ratyfikacja zwrotu konstruktywistycznego, nie tylko w edukacji dorosłych, ale także w wymiarze politycznym? Czy może oznacza to jeszcze coś innego:

Samosterowne uczenie się nie oznacza uczenia się przypadkowego. Jest ono zawsze osadzone w kontekście. Formy uczenia się, np. ramowe, specyficzne warunki, nastawienie na osiągnięcie efektów, nie odbierają uczącemu się samosterowności, a przecież ani sam proces, ani efekty uczenia się nie są przypadkowe. To właśnie formy uczenia się, ramowe warunki sprawiają, że samosterowne uczenie się wyraża się w dążeniu do celów i rezultatów (tamże).

Ponownie ujawnia się nam siła „instancji ramowej”. Przy tym pozostaje ona symptomatycznie anonimowa. Kto wytwarza efekty i cele, do których należy dążyć, a które powinny być neutralne? Kto dba o to, by proces poznawczej samosterowności nie uległ degradacji? Samosterowność „wmontowana” w kontekst sterowania zewnętrznego wydaje się jednym z ukrytych aspektów niemieckiego dyskursu całościowego uczenia się. Etykieta „samosterowności” (sięgająca poglądów Knowlesa z roku 1975) i obecna w dyskusjach mimo upływu czasu (zob.: Reischmann 1997), wykorzystywana jest w amerykańskich debatach w sposób dewaluujący jej oryginalne znaczenie. Jest to trend wyjątkowo jasny. Autowspomaganie (*self help*) procesów uczenia się może przerodzić się w wymuszoną „autotechnologię” (*self technology*). Do ich analizy instrumenty zaproponowane przez M. Foucault wydają się niezwykle przydatne.

3. Formy „polityk dyskursu”: dyskretna zmiana treści

Rozważmy inny aspekt dyskursu całościowego uczenia się – kwestię „szans edukacyjnych”. Ciekawostką jest fakt, że pojęcia tego nie odnajdujemy w dokumentach oficjalnych aż do przełomu wieków. Mimo że w dokumentacji międzynarodowej duże

znaczenie przypisuje się podmiotom uczącym się, w dyskursie niemieckim zagadnienie to jest w pewnym sensie neutralizowane. W jednej ze swoich wczesnych prac, datowanej na rok 1996 (z odwołaniami do Raportu Faure'a z 1973), G. Dohmen stwierdza tonem znacząco wyolbrzymionego krytycyzmu:

Zamiast dążyć do rozwijania 50% ludzkich zdolności, które marnują się niewykorzystywane, szkoły tradycyjne i instytucje edukacyjne na całym świecie cementują istniejące różnice. Zwiększanie wydatków na wsparcie tych instytucji nie ma zatem sensu (Dohmen 1996, s. 15–16).

Jak dotąd ten radykalny gest nie doprowadził do produktywnych i zróżnicowanych prób poradzenia sobie z istniejącym problemem różnic edukacyjnych. Przeprowadzane badania, także te przed testami PISA, dość skutecznie opisywały wielowymiarowe skutki zróżnicowania systemów edukacyjnych i wskazywały na konkretne słabości niemieckiej oświaty systemowej. Ten szeroko zakrojony krytycyzm paradoksalnie dostarczył zachęty do pozostawienia instytucji na bocznym torze i szukania zbawienia w całościowym uczeniu się realizowanym w wymiarach „uczenia się sytuacyjnego” czy „uczenia się z codzienności” oraz do poszukiwania alternatyw, które z zasady nie tworzą żadnych „sieciami uczenia się”. Używając takich etykiet, jak „społeczeństwo wiedzy” czy „uczące się społeczeństwo”, obwieszczano nadejście nowej epoki, choć takie obwieszczenia prowadzą zwykle donikąd. Problemem strukturalnym, z którym borykają się Niemcy, jest kultura federacyjna, zapobiegająca skutecznie stworzeniu strategii edukacyjnych o zasięgu narodowym (jak np. dzieje się to w Wielkiej Brytanii) oraz spychanie całościowego uczenia się na boczne tory, czyniąc je zależnym od inicjatyw rządu centralnego. Nawet z perspektywy „czerwono-zielonej” koalicji⁶ utworzonej po roku 1998, która przynajmniej nie ignorowała tej kwestii, odnotować można znaczące przesunięcie akcentów:

Decydującym zagadnieniem sformułowanym przez Forum dla Edukacji było poszukiwanie najlepszych możliwych sposobów zapewnienia dzieciom, młodzieży i dorosłym szans na ujawnienie ich możliwości i zainteresowań. Jak dostrzec i wspierać talent we wczesnej fazie? Jak zapobiegać wszelkim zanedbaniom (disadvantages) i niwelować je u źródła ich powstawania? (komunikat prasowy Federalnego Ministerstwa Badań Edukacyjnych, BMBF, 28.11.2001).

To oficjalne stanowisko byłej federalnej minister edukacji, E. Bulmahn, wieńczące okres dwuletnich prac *Forum dla Edukacji* powołanego przez nią do życia w 2001 roku, pokazuje jasno, że w oficjalnej retoryce rządu „zielono-czerwonych” kwestia szans edukacyjnych jest obecna, ale pozwala też dostrzec przebliski zmiany w podejściu do niej. Nie jest to już kwestia zapewnienia „szans edukacyjnych dla każdego”,

⁶ Mowa o koalicji *Partii Zielonych* i *Partii Socjaldemokratycznej*, która pod przewodnictwem kanclerza Gerharda Schroedera sprawowała rządy w latach 1998–2005 (przyp. AN).

jak głoszone to we wczesnych latach 70., ale zapewnienia „odpowiedniego wsparcia” dla utalentowanych, przy jednoczesnym rozróżnieniu jednostek zdolnych od tych zaniedbanych i przejawiających trudności. Bliższa analiza pokazuje, że zagadnienia te wysuwano na plan pierwszy jedynie w początkowej fazie działania *Forum dla Edukacji*. Oświadczenie dla prasy z 1999 roku zawiera następujące sformułowanie:

Jak możemy zredukować liczbę osób opuszczających szkołę bez żadnych kwalifikacji i zwiększyć szanse tych utalentowanych? Jak zdolni mogą okazać się ludzie, jeśli tylko stworzy im się odpowiednie możliwości? (komunikat dla prasy, *Forum dla Edukacji* 1999).

W przytoczonym fragmencie komunikatu wyraźnie różnicuje się uczących się wedle kryterium zdolności. Szczegółowa analiza hermeneutyczna wydobywa na światło dzienne jego kolejny aspekt. Wydaje się, że nie tyle chodzi tu o „szanse edukacyjne”, ile o szanse zatrudnienia na rynku pracy. Innymi słowy, dyskurs edukacyjny poddany zostaje tym samym utajonym procesom, które M. Foucault zasadniczo klasyfikuje jako neoliberalną modernizację albo „generalizację form ekonomicznych”.

D. Rothe przekonująco udowodniła, że forma dyskursu charakterystyczna dla dokumentu *Forum dla Edukacji* całkowicie wyrugowała z niego aspekt równości szans, i pozostawiając go jedynie w postaci śladowej, uniemożliwia jego uznanie. Jego miejsce zostało zajęte przez polityczne możliwości rynku pracy (Rothe 2009, s. 89).

Obserwujemy tu kolejny, jeszcze bardziej represyjny wymiar rządomyślności. Dyskurs całożyciowego uczenia się, poddany inwigilacji zmienia się i wyostrza. Przy wciąż rosnącym poddawaniu go prymatowi gospodarki, zmusza jednostki albo do rozwijania „technik siebie”, co jest równoznaczne z autoinstrumentalizacją (np. osoby zatrudnione na pełny etat i otrzymujące pensję w wysokości poniżej minimum socjalnego), albo unika podejmowania problemów zatrudnienia i bezpieczeństwa socjalnego. Innymi słowy, akceptuje scenariusz zakładany przez OECD w 1997 roku dla tych, którzy w świecie edukacji poniosą porażkę (*educational losers*).

4. Nauka a „biznes dyskursu”

Zmierzam do podsumowania. Wątki dyskursu całożyciowego uczenia się nie jest surogatem, lecz rodzajem postmodernistycznej (neoliberalnej) gry o władzę. Sugestie M. Foucaulta dowodzą, że należy liczyć się z tym, iż nawet szemrany „pseudodyskurs” może mieć istotne konsekwencje. Może prowadzić np. do wyłaniania określonych wzorów rządomyślności, tworząc subtelne „techniki siebie” i rozbudowywać arsenał technik rządzenia. Generalizowanie form ekonomicznych jest stosunkowo subtelną tendencją. Fenomen dyskursu całożyciowego uczenia się jest więcej niż try-

wialny. Mimo to w Niemczech generuje on atmosferę zbliżoną do opisywanego przez A. Nóvoa, wszechogarniającego „dyskursu planetarnego” (*planetspeak discourse*), zjawiska niemającego żadnego zakotwiczenia w wymiarze społecznym (Nóvoa 2002; zob. też: Fejes 2006). Naprawdę mówimy tu o czymś, co jest ważne, ale jednocześnie nieuchwytnie, nieuniknione dla każdego, ale też niedoprecyzowane i niepoddające się naukowej weryfikacji.

Czy to tylko kwestia niemieckiego federalizmu? Mamy wszak niewielki wpływ na to, jak rozumiana jest koncepcja edukacji przedszkolnej w odniesieniu do idei całościowego uczenia się. Nie mamy prawie żadnego wpływu na programy szkolne i z pewnością żadnego na idee funkcjonowania uniwersytetów. Być może jako naukowcy ukrywamy się za językiem „planetarnego dyskursu”, bo maskuje on i usprawiedliwia nasz brak reakcji. Jest wymówką, by nie stawać po żadnej ze stron, bo rozproszony charakter dyskursu tak naprawdę nam odpowiada. Arbitralnie powiązana „paplanina” z „władzą” rozbraja nas i umożliwia niepodjęcie poważnych analiz empirycznych? Nie możemy tego całkowicie wykluczyć. Ale nawet te fragmentaryczne analizy, które podejmujemy, dowodzą, że nie tylko możemy się dowiedzieć więcej o „planetarnym dyskursie” i jego bazowych warunkach, związanych np. z sytuacją w Niemczech. Dodatkowo, jako uczeni mamy też pewne powinności związane z ujawnianiem możliwych konsekwencji, jakie dyskurs całościowego uczenia się za sobą pociąga.

Bibliografia

- ALHEIT P., DAUSIEN B., 2000, *Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen*, [in:] E.M. Hoernig (Hrsg.), *Biographische Sozialisation*. Stuttgart.
- ALHEIT P., DAUSIEN B., 2002, *Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen*, [in:] R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*, Opladen.
- ALHEIT P., HANSES A., 2003, *Institution und Biografie: Zur Selbstreflexivität personenbezogener Dienstleistungen*, [in:] A. Hanses (Hrsg.), *Biografie und Soziale Arbeit*, Schneider, Hohengehren.
- ALHEIT P., VON FELDEN H. (Hrsg.), 2009, *Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs*, Wiesbaden.
- BMBF, 2001, *Weichen für Bildung werden früh gestellt! Abschließende Erklärungen des Forum Bildung*, Pressemitteilung vom 28.11.2001.
- BRÖCKLING U., KRASMANN S., LEMKE T. (Hrsg.), 2000, *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*, Frankfurt a.M.
- Bund-Länder-Kommission (Hrsg.), 2001, *Lebenslanges Lernen. Programmbeschreibung und Darstellung der Länderprojekte*, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, H. 88, Bonn.
- DOHMEN G., 1996, *Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik*, Bonn.
- DREYFUS H.L., RABINOW P., FOUCAULT M., 1987, *Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*, Frankfurt a.M.
- ELIAS N., 1969, *Über den Prozeß der Zivilisation*, 2 Bde., Frankfurt a.M.

- FEJES A., 2006, *The Planetspeak Discourse of Lifelong Learning in Sweden: What is an educable adult?*, [in:] *Journal of Education Policy*, Vol. 21, No. 6.
- FIELD J., 2000, *Lifelong Learning and the new Educational Order*, Stoke on Trent.
- Forum Bildung, 1999, *Arbeitsprogramm des Forum Bildung verabschiedet*, Pressemitteilung vom 25.10.1999.
- FOUCAULT M., 1976, *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*, Frankfurt a.M.
- FOUCAULT M., 1977, *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit I*, Frankfurt a.M.
- FOUCAULT M., 1987, *Das Subjekt und die Macht*, [in:] Dreyfus & Rabinow & Foucault.
- FOUCAULT M., 1993, *Technologien des Selbst*, [in:] Martin Luther H. et al. (eds.), *Technologien des Selbst*, Frankfurt a.M.
- FOUCAULT M., 2000, *Die Gouvernementalität*, [in:] Bröckling & Krasmann & Lemke, 2000.
- HAHN A., 1982, *Zur Soziologie der Beichte und anderer Formen institutionalisierter Selbstbekenntnisse: Selbstthematisierung und Zivilisationsprozeß*, [in:] *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 34.
- KELLER R., 2005, *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms*, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- KNOWLES M.S., 1975, *Self-Directed Learning. A Guide for Learners and Teachers*, Chicago.
- LEMKE T., 2007, *Foucault, rządomyślność, krytyka*, *Recykling Idei*, nr 9.
- LEMKE T., no year, *Gouvernementalität. Internetpublikation*.
(http://www.thomaslemkeweb.de/publikationen/Gouvernementalität_Kleiner-Sammelband_pdf). Download 8.10.2007.
- NÓVOA A., LAWN M. (eds.), 2002, *Fabricating Europe: The formation of an education space*, Dordrecht et al.
- REISCHMANN J., 1997, *Self-directed Learning – Die amerikanische Diskussion*, [in:] *Report*, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 39.
- ROTHE D., 2009, *Lebenslanges Lernen als Regierungsprogramm: Der deutsche bildungspolitische Diskurs in gouvernementalitätstheoretischer Perspektive*, [in:] P. Alheit, H. von Felden (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs*, Wiesbaden.

**Przekład z jęz. angielskiego
Adrianna Nizińska**